

## Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique

Fernand Gervais

Volume 21, numéro 3, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031810ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031810ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541–560. <https://doi.org/10.7202/031810ar>

Résumé de l'article

Cette étude porte sur l'intervention des superviseurs universitaires dans la formation pratique en milieu scolaire. L'auteur dégage les axes d'orientation d'un groupe d'intervenants dans ce domaine, sous l'angle d'une médiation entre la théorie et la pratique. Il établit une catégorisation des formes d'interprétation qui illustre leur approche, en recourant à la méthode de la théorie ancrée. Les résultats apportent un éclairage quant au cadre à partir duquel l'intervention du superviseur universitaire se structure et quant au lien avec les croyances sous-jacentes au rapport entre théorie et pratique.

# Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire: orientation de la médiation entre théorie et pratique

Fernand Gervais  
Professeur

Université Laval

**Résumé** – Cette étude porte sur l'intervention des superviseurs universitaires dans la formation pratique en milieu scolaire. L'auteur dégage les axes d'orientation d'un groupe d'intervenants dans ce domaine, sous l'angle d'une médiation entre la théorie et la pratique. Il établit une catégorisation des formes d'interprétation qui illustre leur approche, en recourant à la méthode de la théorie ancrée. Les résultats apportent un éclairage quant au cadre à partir duquel l'intervention du superviseur universitaire se structure et quant au lien avec les croyances sous-jacentes au rapport entre théorie et pratique.

## *Introduction*

La formation pratique en milieu scolaire est une composante cruciale de la formation professionnelle en enseignement; à cet égard, elle est conçue comme un lieu d'intégration, c'est-à-dire un lieu où est censé s'actualiser, dans un agir professionnel en développement, l'ensemble des savoirs mis de l'avant dans un programme de formation donné. Le constat, maintes fois renouvelé, des difficultés d'insertion de la formation pratique dans la mission universitaire, souvent vue comme un fossé entre théorie et pratique, ébranle fortement cette conception. C'est ce qui nous incite à explorer des pistes menant à une plus grande harmonisation de l'ensemble des activités de formation professionnelle en enseignement; l'une d'entre elles se rapporte, selon nous, au rôle des acteurs en jeu dans ce processus. Voilà pourquoi nous proposons d'examiner ici les axes d'orientation de l'intervention des superviseurs universitaires au sein de la triade enseignant-associé, stagiaire et superviseur universitaire (SU) en formation pratique. Par axes d'orientation, nous entendons les conceptions du rapport entre théorie et pratique qui sous-tendent les gestes posés par ces intervenants.

Nous présentons d'abord, en guise d'introduction, un bilan de la présence des universitaires dans la formation pratique en milieu scolaire, puis nous enchaînons avec une description de la méthodologie utilisée dans l'étude que nous avons menée auprès d'un groupe de SU. Nous décrivons ensuite les formes de médiation qui s'en

dégagent et nous permettent de construire une théorie de l'interprétation des SU. En dernier lieu, nous précisons certains points d'ancrage avec des théories déjà existantes.

### *Un étranger en contexte scolaire*

Actuellement, dans les programmes québécois de formation professionnelle en enseignement, la supervision des stages pratiques est rarement prise en charge par des formateurs universitaires. Jusqu'à maintenant, cette responsabilité a été assumée principalement par des enseignants d'expérience ou par des étudiants gradués. Dans une logique d'articulation des composantes de la formation et dans la perspective de l'approfondissement énoncée plus haut, on peut se demander si une plus grande présence des universitaires dans cette fonction serait souhaitable.

Or, la présence des universitaires dans les activités de formation pratique en milieu scolaire est précaire, indéterminée et sans orientation clairement définie. En fait, le SU représente un maillon fragile si on considère de plus près sa participation dans la triade; les difficultés liées au déplacement institutionnel, ainsi que plusieurs interrogations soulevées à l'égard du contenu et de la portée de son intervention contribuent sans doute à cette fragilité. Mis à part quelques recherches, dont celles de Zeichner (1980, 1983), Smyth (1987) et Grimmer et Erickson (1988), il faut bien se rendre à l'évidence que les données se rapportant à l'intervention des SU dans ce domaine sont minces. Qu'à un moment donné, on ait qualifié d'étranger (Grimmett, 1978) au contexte scolaire le SU – et nous croyons la désignation toujours appropriée – illustre assez bien l'état de la situation.

Malgré tout, le rôle et l'espace occupés par l'universitaire dans la triade précitée semblent cruciaux aux yeux de plusieurs. Pour certains, sa présence sert de contrepoids à l'effet pervers de la socialisation scolaire (Zeichner, 1980, 1983; Zeichner et Tabachnick, 1981), soit l'assujettissement aux habitus et règles institués dans un contexte donné, tandis que, pour d'autres, elle est essentielle pour cimenter une formation incroyablement morcelée (Schön, 1987, 1994). On prétend, dans le premier cas, que le SU permet au stagiaire de se distancier et de considérer l'expérience en cours avec un œil critique, alors que, dans le second, on croit que son intervention contribue à établir des liens professionnels entre les éléments disparates de la formation.

Plusieurs hypothèses appuient la pertinence de la présence du SU en formation pratique, mais elles demeurent peu documentées. Qu'en est-il vraiment de l'intervention des SU? Comment s'élabore-t-elle? Quelle en est la véritable orientation?

Nous avons abordé ces questions dans le cadre d'une recherche doctorale sur le rapport entre théorie et pratique en essayant non pas d'établir une fois pour toutes la pertinence de l'intervention du SU en milieu scolaire, mais plutôt d'isoler les éléments saillants de son intervention. C'est ce qui nous a amené à développer le concept clé de médiation entre théorie et pratique dans le *design* de cette recherche. Il faut enten-

dre ici par médiation les gestes et efforts du SU de relier ou intégrer les aspects dits théoriques, soit ceux se rapportant au corpus de connaissances appréhendé en contexte universitaire par le futur enseignant, et la dimension pratique, soit les savoirs élaborés par ce dernier en contexte scolaire.

### *Méthodologie*

La recherche en question comporte plusieurs dimensions<sup>1</sup> et fait appel à deux catégories d'intervenants: d'une part des enseignants-chargés de cours<sup>2</sup>, d'autre part des superviseurs universitaires. Pour les premiers comme pour les seconds, notre intention était de tracer un portrait de l'acte de médiation, c'est-à-dire des images singularisées de gestes, d'attitudes et de conceptions concernant le rapport entre théorie et pratique. La catégorie des SU a semblé, en relation avec le volet que nous avons choisi de traiter dans cet article, en mesure de maximiser l'émergence de la médiation, étant donné leur situation de double sollicitation: de supervision en milieu scolaire et enseignement universitaire. On a misé alors sur la présence d'une *tension* sentie et vécue par ces derniers entre la théorie (contexte universitaire) et la pratique (contexte scolaire) sur le plan de leur intervention. Nous en avons d'ailleurs fait un critère de sélection des sujets-participants, les SU en tension paraissant davantage susceptibles d'apporter des représentations fortes, donc propices à alimenter notre objet de recherche. Nous avons utilisé deux critères pour le choix des sujets-participants. Premièrement, nous avons recherché un profil diversifié que ce soit sur le plan du contexte de travail, du domaine d'intervention ou encore de la fonction précise assumée par le sujet. Deuxièmement, il nous a semblé opportun de choisir des sujets-participants ayant vécu une expérience concomitante d'enseignement en milieu universitaire et de supervision pédagogique en milieu scolaire. Le tableau suivant présente le champ d'intervention de ces superviseurs dans un contexte universitaire et le niveau d'enseignement relatif à leur intervention en milieu scolaire.

**Tableau 1**  
**Profil des sujets-participants**

	Milieu universitaire	Milieu scolaire
SU1	psychopédagogie	primaire
SU2	didactique/français	primaire
SU3	fondements	primaire/secondaire
SU4	éducation physique	primaire/secondaire
SU5	didactique/français	secondaire
SU6	psychopédagogie	primaire
SU7	intervention pédagogique	primaire
SU8	intervention pédagogique	primaire
SU9	didactique/arts d'expression	primaire
SU10	didactique/langues	primaire
SU11	psychopédagogie	primaire
SU12	fondements	primaire

En somme, le but de notre recherche consistait à explorer comment la médiation se manifeste chez les SU, ce qui nécessite donc la description et, forcément, l'interprétation de leur expérience. Pour nous, une telle approche incitait à recourir à des représentations d'un certain type, soit des récits, des observations, des réflexions et des conceptions sous forme de discours, et touchant l'expérience de médiation. Vu l'objet de recherche et les options disponibles sur le plan méthodologique, le choix du format entretien, qui s'est imposé à la suite d'une démarche préliminaire d'exploration<sup>3</sup>, semblait le plus prometteur. Les tentatives peu concluantes d'une autre procédure avaient fait prendre conscience de l'importance des clarifications et des ajustements ponctuels que pouvaient permettre les entretiens.

La question générale autour de laquelle le schéma d'entrevue a pris forme est la suivante: «Comment s'effectue, dans l'exercice de votre acte pédagogique en contexte scolaire, le passage de la théorie vers la pratique?» Le schéma d'entrevue a comporté deux phases principales: l'une essentiellement descriptive des gestes de médiation entre théorie et pratique (par exemple «Décris-moi une séance typique de supervision dans les écoles.») et l'autre interprétative de ces mêmes gestes (par exemple «Comment décrirais-tu la théorie qu'il y a là dedans?») À la présence de ces phases sont associés deux niveaux de discours: l'un constitue la description factuelle de l'intervention-médiation et l'autre se rapporte aux intentions de médiation formulées par les sujets-participants.

La conceptualisation de Glaser et Strauss (1967)<sup>4</sup> à propos de la construction empirique des théories a servi de cadre d'interprétation des données de la recherche. Ils proposent une série de procédures visant à dégager, de façon inductive et à travers des phases successives de codage, une théorie ancrée d'un phénomène<sup>5</sup>. Une première phase de codage ouvert a d'abord permis une catégorisation des éléments de discours comportant des indices de gestes médiateurs, autrement dit des tentatives de rapprochement entre la théorie et la pratique en situation de supervision. Les segments retenus constituaient ce que Glaser et Strauss appellent un ensemble de catégories substantives, c'est-à-dire des catégories reprenant tel quel le discours des SU. À titre d'exemple, on pouvait retrouver, dans le contenu des entretiens, la récurrence de catégories substantives d'un tel ordre: «besoin de prendre des bouts de ce qui se déroule», mon rôle c'est de ramasser des points qui vont amener le stagiaire à se développer et d'«identifier des points de discussion dans l'action».

La seconde étape, soit le codage axial, a consisté à établir des liens et une hiérarchisation entre ces catégories en considérant trois aspects: leur récurrence interne (à l'intérieur du discours d'un SU), leur récurrence transversale (d'un SU à l'autre) et leur degré de congruence avec le «projet théorique» (l'expression est de Fourez, 1988) avancé dans la recherche. Le projet en question, rappelons-le, c'est l'objet d'investigation tel qu'il a été construit dans la problématique, soit les efforts de médiation des SU. La construction de catégories formelles s'effectue donc à travers les liens dégagés entre les catégories substantives et leur hiérarchisation dans la

perspective dudit projet. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continuuel entre les catégories tirées directement du discours des SU et celles élaborées par le chercheur. Ainsi, la récurrence transversale de catégories substantives, telles que celles énoncées précédemment, a permis d'isoler certains axes et d'établir la segmentation de l'expérience comme l'une des désignations formelles appropriée pour traduire le sens véhiculé par plusieurs portions de texte tirées du discours des SU. Notre théorie ancrée a commencé alors à prendre une forme qui s'est précisée davantage dans le repérage de propriétés, soit un ensemble d'éléments ou de caractéristiques propres à une catégorie formelle. Par rapport à l'exemple susmentionné, nous nous sommes rendu compte qu'une des propriétés de la segmentation de l'expérience est de prendre place systématiquement dans le contexte d'une reconstruction des événements de prise en charge de la salle de classe.

Finalement, la dernière phase de codage sélectif visait une reconstruction ordonnée du discours. D'un côté, elle nous a permis de mettre en évidence différentes formes de reconstruction des événements de prise en charge et, de l'autre, des aspects variés de médiation par l'entremise du journal de stage. La section qui suit fait état de l'organisation finalement arrêtée pour présenter les efforts de médiation du SU. Elle comporte deux parties: la première réunit les éléments relatifs aux entretiens ou à ce que les sujets-participants ont désigné comme étant l'échange de supervision; la seconde fait de même en décrivant ce qui a trait au journal de stage.

### *Des formes de médiation*

#### *Les entretiens*

La médiation est apparue sous plusieurs formes dans le discours des sujets-participants. Celles-ci se cristallisent autour d'un processus de segmentation et de reconstruction<sup>6</sup> de l'expérience du stagiaire en formation. On entend par là, dans un premier temps, l'identification de diverses dimensions de l'expérience du stagiaire, puis, dans un second temps, la mise en forme d'un certain nombre d'événements significatifs ou critiques du stage. La forme générique consiste en une reconstruction d'un nombre restreint d'événements de prise en charge de la classe et à leur utilisation comme grille de discussion. Pour l'ensemble des SU, cette reconstruction se déroule durant un échange de supervision; la procédure suit un modèle proche de celui de la supervision clinique de Cogan (1973), dans lequel on retrouve le cycle: préaction, observation et postaction.

Dans certains cas, la reconstruction d'événements de prise en charge de la classe est conçue dans un cadre appelé «ouvert» par les SU, en référence au contexte global de la classe. Ils déclarent alors intervenir avec l'intention de saisir, en cours d'obser-

vation, et sans grille explicite selon eux, des aspects jugés pertinents concernant l'évolution du stagiaire. Selon les SU qui empruntent cette méthode, ces points de développement sont tirés principalement d'observations générales se rapportant aux réactions d'enfants ou du groupe-classe; elles renvoient rarement à des événements précisés préalablement. La reconstruction d'événements de prise en charge se fait alors sans véritable stratégie de départ, sauf celle de s'adapter aux besoins perçus.

Généralement je demande au stagiaire de me donner un survol de la leçon. Puis, je lui dis: «Qu'est-ce que tu veux que j'observe?» Ça, c'est au début. Le problème c'est que cela se transforme. Lorsque je commence, je prends beaucoup de notes d'observation, de mémos. Donc, il y a un suivi, je ne suis pas au même point maintenant aujourd'hui qu'avec les stagiaires au mois de septembre... il faut partir d'où ils sont... (SU2)

Je m'assois et je prends des notes sur tout ce qui se passe. Je garde l'esprit ouvert et je ramasse beaucoup de points, entre autres pour vérifier par exemple: «As-tu l'impression que les enfants t'ont compris quand tu parles comme ça?» Des choses comme ça. (SU4)

Quand on discute ensemble après l'activité, je prends des bouts de ce qui s'est passé. Par exemple, je pense à quand j'avais parlé à [...] de sa façon d'intervenir auprès d'un enfant qui a des difficultés en lecture. Elle ne se rendait pas compte de comment l'enfant réagissait. J'ai ramassé ça au passage, puis j'ai pris des notes là-dessus; ensuite, on est revenu sur ça en se questionnant sur la pertinence de développer un rapport affectif avec certains enfants... (SU11)

Toutefois, par une autre approche, certains SU décrivent l'utilisation de points de repère différents lors de leur retour sur des segments de l'expérience. Ainsi, au lieu de miser sur un point de vue global et de faire porter les échanges sur des réactions notées chez un enfant ou le groupe-classe, les SU déclarent partir de l'observation des gestes posés par le stagiaire dans un contexte spécifique d'intervention. Ce processus, qui peut être décrit comme une reconstruction de l'intervention en situation, consiste à rappeler et à interpréter un geste, une attitude, une intervention notée au passage chez le stagiaire et reformulée ultérieurement lors d'un échange de supervision. Les gestes et interventions du stagiaire dans une situation précise servent alors de point d'entrée aux commentaires formulés par le SU.

Je suis aussi intéressée à voir comment et pourquoi ils ont réagi d'une certaine façon dans une situation. Quelquefois, cela me permet de leur faire prendre conscience de certaines choses à propos de la situation en question... Bien... j'essaie de regarder ce qu'ils me disent, je m'ajuste à la situation... (SU9)

L'enseignement, c'est global; mon rôle c'est de ramasser des points qui vont amener le stagiaire à se développer, à apprendre des choses, à améliorer son enseignement... L'autre jour, je me suis rendu compte que T., dans sa façon de faire la discipline, arrivait constamment avec des remarques négatives: je veux dire que tout ce qu'elle faisait comme commentaire c'était de dire ce qu'il ne fallait pas faire alors que... (SU10)

Après l'avoir observée dans la classe, j'ai demandé à une étudiante qui avait fait des [équipes] dans un cours de gymnastique: «Est-ce que tu... est-ce que dans cette situation, tu aurais pu employer le principe d'hétérogénéité du groupe pour pouvoir jumeler les plus forts avec les plus faibles?» (SU6)

Selon la plupart des SU, la reconstruction s'insère habituellement dans les limites de certains paramètres. Par exemple, elle portera fréquemment sur ce que certains ont appelé cible de développement ou cible professionnelle, identifiée au préalable dans la triade et consistant dans le rappel d'un ensemble d'événements reliés à une dimension ou à une thématique en particulier. Ainsi, il sera convenu, avant une séance d'observation, de se concentrer sur une ou deux compétences d'enseignement. Il peut s'agir, d'un côté, de l'intervention individuelle auprès d'un enfant, de l'autre, la de gestion de classe, de la pertinence du matériel pédagogique utilisé ou de l'impact d'une préparation inadéquate.

Quand ils viennent me voir en préconférence et qu'ils me présentent leur projet d'activité, ma première réaction c'est souvent de dire: «Bon, il y a des bonnes idées là-dedans, de bonnes intentions, mais il faudrait aussi faire ressortir des points à travailler au plan professionnel.» C'est ça qui va me servir de point de repère. (SU3)

Habituellement, je m'assois avec le stagiaire puis on détermine des choses à observer selon l'activité et ses points à travailler dans la grille. Je mets l'accent là-dessus pendant l'activité; c'est après qu'on en parle...

Une fois c'était une activité de français. Elle voulait que je regarde si elle avait réalisé sa planification. Ce qu'elle faisait n'avait pas de bon sens; ça allait complètement à l'opposé de ce que j'enseigne à l'université. Je ne pouvais pas lui dire ça comme ça. J'ai pris ça par morceaux parce que c'était tellement gros, je ne voulais pas la démolir. J'ai sorti quelques cas puis on a regardé ça en détail. (SU6)

Avant d'aller observer, j'ai besoin d'avoir quelque chose qui va me servir de schéma, c'est impossible de tout voir en même temps... il faut que je m'arrête, j'ai besoin de prendre des bouts de ce qui se passe... Par exemple, l'autre jour, j'ai pris une situation où elle présentait plein de concepts sur les pays du Tiers-Monde sans aucune aide visuelle... la richesse, les ressources naturelles... en troisième année, non mais... après on a travaillé seulement là-dessus puis ça nous a amenés à faire le lien entre matériel pédagogique et approches pédagogiques... (SU12)

En somme, pour le SU, la médiation se manifeste par différentes formes de reconstruction d'événements reliés à la prise en charge de la classe; elle s'effectue tantôt à partir d'un mode ouvert et est fondée sur une perspective globale de la classe, tantôt en référence directe à une intervention localisée. Par ailleurs, la reconstruction semble plus fréquemment déterminée par le développement d'une dimension spécifique contenue dans les objectifs du stage.



*Le journal*

La médiation peut apparaître sous une forme en rapport avec un instrument bien connu dans la formation pratique en milieu scolaire, à savoir le journal de stage. Du point de vue des SU, le simple fait de lire les journaux et de les commenter permet de se rapprocher de l'évolution des stagiaires; cela symbolise un lien unique entre formateur et formé. Mais quels sont les modes de médiation privilégiés par les SU dans l'utilisation de cet outil? Dans notre étude, quelques SU ont insisté fortement sur le rôle joué par le journal dans leur intervention; selon eux, cet instrument permet d'avoir accès, au fur et à mesure que se déroule le stage, à un récit des événements quotidiens du stage, aux réflexions, aux interprétations et aux prises de conscience. Le journal leur sert de base d'interprétation.

Avec le journal, on en apprend pas mal... c'est dommage parce que j'aimerais passer plus de temps à les lire. Ça me permet de les rejoindre dans ce qui se passe à tous les jours... j'essaie d'être là le plus souvent possible, mais ce n'est pas possible...

Il faut qu'ils réfléchissent sur leur stage, qu'ils réfléchissent sur ce qui se passe. C'est pas facile, mais pour moi c'est la place où ils peuvent un peu regarder ça de loin... Il y en a qui n'aiment pas ça, c'est sûr. (SU12)

Le journal... c'est une espèce de lien, c'est un moyen pour eux-autres, c'est un recul par rapport à la situation, ça leur permet d'évoluer par rapport à ce qui se passe...

J'écris toutes sortes d'affaires là-dedans; ils peuvent détacher les feuilles; je corrige parfois les fautes. Pour moi, écrire sur le travail d'un autre c'est superimportant, je fais souvent attention, j'ai vu trop d'approche comme cette [...] qui écrit dans les journaux des insultes aux étudiants, c'est complètement fou... Moi, je pose des questions, j'essaie de voir ce qui se passe...

Le journal, c'est un prétexte pour soulever des choses et pouvoir en discuter; si l'étudiant embarque, il va aller plus loin. Ça soulève des questions parce que moi je ne vois pas que ce soit la majorité des stagiaires qui réutilisent réellement. (SU1)

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait ressortir essentiellement les pointes de médiation, c'est-à-dire les tentatives de rapprochement entre théorie et pratique, en en dégagant les orientations principales. Parmi celles indiquées par les SU, l'exploration de divers modes d'intervention (SU9, SU11, SU13) et la discussion à propos de leur impact se rapportent à des aspects pédagogiques. Ils touchent des thèmes tels que la discipline de classe, le matériel pédagogique, la gestion des groupes et la planification. Évidemment, les objectifs du stage demeurent toujours le cadre de référence par rapport à ces dimensions (SU1). On se rend compte alors que, d'un côté, le soutien (SU7, SU12) s'oriente surtout vers des aspects personnels et interpersonnels, tandis que, de l'autre, la clarification (SU10, SU4) semble coïncider davantage avec des préoccupations d'ordre pédagogique. Dans le premier cas, différentes façons d'interagir

avec un enfant seront proposées et, dans le second, des types de procédure seront suggérés.

Bon, à un moment donné, on a passé beaucoup de temps sur la relation qu'elle avait avec un enfant; elle revenait toujours avec ça [...]. Je l'ai aidée à clarifier certaines choses, à essayer de trouver la meilleure façon d'approcher... je veux dire la façon qui lui convenait le mieux... Je le faisais souvent en reformulant, en lui demandant de préciser des choses... D'autres fois, je suggérais des choses dans son journal comme: «Essaie de voir comment tu pourrais exploiter ce jeu-là en maths... comment tu pourrais répartir les groupes différemment.» (SU10)

Quand je parle du factuel, c'est que les étudiants me racontent des faits de type existentiel, ce qu'ils ont senti ou ressenti... Il peut y avoir aussi des faits expérimentiels du type: bon, là je me suis mis en colère contre un élève. J'essaie de trouver des choses pour le faire grandir, autre chose que de simplement décrire leur journée... Je pense que c'est une espèce de méthode d'action-réflexion qui permet d'activer l'intégration des apprentissages et de mettre en branle cette espèce d'agent intégrateur. (SU4)

Quoi qu'il en soit, et peu importe la direction suivie, les SU qui ont traité du journal prétendent se distancier d'une approche prescriptive, sauf cependant dans les situations où le bien-être du stagiaire peut être en jeu. «Dans un cas, ça m'a permis de vraiment réaliser que ça n'allait pas entre ces deux-là. Il arrive souvent qu'une sorte de compétition s'installe entre le maître-associé et le stagiaire» (SU1). Ces SU insistent alors sur le caractère privé du rapport entretenu avec les stagiaires et exposent leur conception du journal comme un lieu de développement professionnel parallèle qui leur permet de prendre du recul par rapport à l'expérience en cours et à la relation avec l'enseignant-associé.

Ainsi, la médiation s'actualise, par l'entremise du journal de stage, dans une interprétation du quotidien. Celle-ci se manifeste dans un rapport privé et essentiellement centré sur deux aspects: l'interprétation de l'expérience et l'exploration de différents modes d'intervention pédagogique.

### *Vers une théorie de l'interprétation du superviseur universitaire*

La conception de la médiation qui se dégage des formes précédentes se résume de la façon suivante: elle s'élabore à partir d'un processus (reconstruction-interprétation) qui prend appui soit sur un contexte en particulier (la prise en charge de la classe par le stagiaire), soit sur un médium privilégié (le journal). Dans les deux cas, la médiation consiste fondamentalement en une reconstruction de l'expérience de l'autre (le stagiaire). Reconstruire signifie alors attribuer une forme quelconque à l'expérience du stagiaire, bref, la réifier par l'interprétation; ceci représente l'essence même de l'acte de médiation du SU. Or, avancer le concept d'interprétation en rapport avec l'acte de médiation, c'est faire appel à une notion fort complexe et controversée

(Josselson et Lieblich, 1993). Par ailleurs, tout en tenant compte du débat philosophique<sup>7</sup> qui entoure l'acte même d'interprétation, il nous semble opportun et pertinent, du point de vue des données recueillies, d'aligner notre propre conception sur celle de Gadamer (1990); celui-ci considère l'interprétation essentiellement comme un dialogue, un moment de la compréhension<sup>8</sup>. Cette notion servira de fondement pour la présentation de notre théorie ancrée.

Selon la catégorisation établie ci-avant, la reconstruction de l'expérience de l'autre, en fonction des événements de la prise en charge, se conçoit d'abord sous l'angle de trois interprétations distinctes, mais non séparées, de l'acte de médiation: la première est globale; la seconde, localisée; la troisième, déterminée. Ensuite, la reconstruction de l'expérience de l'autre se concrétise dans le rapport au récit contenu dans le journal de stage; elle se conçoit alors dans le sens d'un échange ou d'une interprétation partagée.

Pour chacune de ces dimensions, nous faisons ressortir les propriétés suivantes: le sens qui se dégage de la forme en question, l'orientation fondamentale sous-jacente et, enfin, ce qu'elle nous révèle sur la perspective du SU.

### *Une interprétation globale*

Selon cette première forme d'interprétation, la reconstruction de l'expérience de l'autre consiste à faire une projection de l'impact de ses gestes, de ses réactions et de ses interventions. Reconstruire l'expérience de l'autre c'est ainsi décrire, explorer et miser sur l'impact d'une intervention auprès du groupe ou d'un enfant en particulier. À titre d'exemples, un SU nous a déclaré qu'il a saisi au passage des bribes d'événements et qu'il s'en est servi comme base de discussion sur les réactions des enfants: «As-tu l'impression que les enfants t'ont compris quand tu parles comme ça?» (SU4); un autre a évoqué différentes façons d'intervenir auprès d'un enfant à partir de réactions notées chez lui: «Par exemple, je pense à [...], à sa façon d'intervenir auprès d'un enfant qui a des difficultés en lecture. Elle ne se rendait pas compte que l'enfant avait besoin qu'on la prenne sur ses genoux.» (SU11)

Or, dans le cas de l'interprétation globale, reconstruire l'expérience de l'autre évoque l'expression d'une seconde «voix de la pensée»<sup>9</sup>, qui formule une interprétation globale de la réalité de la classe. Elle s'appuie sur la croyance dans un retour authentique sur le passé, dans une reconstitution de l'agir axée sur la prise de conscience de l'impact des gestes (ceux du stagiaire évidemment). Cette dimension se préoccupe davantage de l'approfondissement d'une intelligence somatique<sup>10</sup>, c'est-à-dire de la forme originale, extravertale et «non cognitive» de la pensée. Celui qui reconstruit l'expérience de l'autre, par l'entremise d'une interprétation globale, devient un écran sur lequel sont projetées des réactions significatives par leur retentissement et leur potentiel d'engendrer réflexion et changement. Bref, interpréter globalement l'expérience de l'autre signifie utiliser l'impact qu'on perçoit de l'intervention du stagiaire comme tremplin des échanges.

### *Une interprétation localisée*

Selon cette deuxième sorte d'interprétation qui se dégage des représentations des SU, reconstruire l'expérience de l'autre prend la forme d'une interprétation localisée, c'est-à-dire centrée sur l'approfondissement des gestes d'intervention du stagiaire dans un contexte précis. Reconstruire l'expérience de l'autre c'est donc formuler l'interprétation d'un geste et mettre en lumière des indices relatifs à la complexité d'une situation. En fait, le SU reconstruit l'expérience de l'autre en utilisant des gestes d'intervention et en leur donnant une forme de questionnement. Tel est le cas des propos rapportés par l'un d'eux (SU6), qui envisage la possibilité de répartir les groupes de façon différente durant une séance d'activité physique. On trouve la même orientation chez un autre (SU10); cette fois, la discipline de classe est au centre du propos.

Celui qui reconstruit devient alors un interprète d'événements localisés de prise en charge; la notion d'expert (voir plus loin, au sujet de l'interprétation déterminée) cède alors la place à celle de mentor théorique de l'action<sup>11</sup> dont l'intervention s'aligne sur les préceptes d'une science sociale interprétative.

Car le but de la science sociale interprétative est de mettre à jour la signification des formes particulières de la vie sociale en articulant systématiquement les structures de signification subjective qui gouvernent le mode selon lequel des individus typiques agissent dans des situations typiques.

Or, lorsque cette forme de théorisation est accessible à l'auteur, elle permet d'expliquer les règles et préconceptions à partir desquelles son agir se structure et, ce faisant, éclaire le sens de ses actes (traduction du texte de Carr et Kemmis, 1986, p. 90-91).

Dans cette version ethnométhodologique de la médiation, le SU devient davantage un commentateur ou un observateur-participant, à l'affût des règles qui gouvernent le jugement et l'action. Pour reprendre la formulation de Gadamer (1990), l'expert technique fusionne avec l'expert social et pratique; il participe activement à la définition sans cesse renouvelée de la situation.

### *Une interprétation déterminée*

Dans le troisième sens donné à la reconstruction de l'expérience de l'autre, l'interprétation se rapporte à la recherche de pistes de travail. Comme nous l'avons vu, reconstruire l'expérience de l'autre par l'utilisation de certains paramètres signifie, entre autres, préciser des aspects à travailler, donner des directives par rapport à l'intervention, identifier les éléments de réussite ou encore fixer un idéal à atteindre dans une situation donnée. Or, il est clair que l'interprétation déterminée se rapporte à un contenu, en l'occurrence à un contenu d'apprentissage. En un mot, l'interprétation touche l'ensemble des compétences à acquérir pendant un stage, c'est-à-dire celles que collige, par exemple, une grille d'évaluation.

Les propos d'un SU au sujet d'une planification inadéquate illustrent ce type d'interprétation: «Une fois, c'était une activité de français. Elle voulait que je regarde si elle avait réalisé sa planification. Ce qu'elle faisait, ça n'avait pas de bon sens: ça allait complètement à l'opposé de ce que j'enseigne à l'université» (SU6). Notons, chez un autre, la même orientation à l'endroit de pistes de travail; elle se rapporte à un thème relié à la gestion de classe: «Comme la gestion de classe, celui-là, il revient souvent. Je prends des choses qui me frappent et je prends des notes là-dessus.» (SU11)

Signalons au passage la correspondance entre cette forme d'interprétation et un des modes de rationalité et d'action proposés par Habermas (1984): le discours rationnel-intentionnel (*purposive-rational*).

L'utilisation du savoir technique, auquel on fait référence en tant que discours rationnel-intentionnel, est le type d'intelligence sollicité lorsqu'un but à atteindre a été précisé, en pensée. Cette forme particulière de pensée est fondée sur un processus tiré des sciences naturelles et de la logique analytique; il se caractérise par une procédure mettant en cause l'engagement dans un comportement orienté vers un but précis (*goal-directed*) ou un agir déterminé par une forme de succès (*action-oriented-to-success*). Lorsqu'il utilise ce savoir technique, l'acteur est davantage préoccupé par l'efficacité des gestes posés en rapport avec ce but précis. L'idée est alors de manipuler l'environnement dans une optique de prédiction et de contrôle et selon un certain savoir «scientifique» reconnu (traduction du texte de Little, 1993, p. 8-9).

Pour nous, cette forme de reconstruction correspond à une interprétation déterminée étant donné qu'elle est centrée sur l'acquisition de comportements spécifiques. Dans ce type d'interprétation, l'attribution d'une forme aux situations de prise en charge confère un statut d'expert à l'égard de la réalité à interpréter. L'expert donne une interprétation éclairée, déterminée pourrions-nous dire, dans un champ connu de l'intervention. Le tout s'insère dans un rapport entre la théorie et la pratique, rapport aligné sur une épistémologie moderne qui contribue alors à faire de la théorie elle-même un concept instrumental au service de la dissémination de nouvelles connaissances. Gadamer (1990) situe cette orientation dans un axe bien précis: «Nous ne savons plus ce qu'est la praxis parce que, dans la foulée du concept moderne de science, lorsque nous en parlons, nous sommes contraint de la comprendre dans le sens d'une application de cette science» (p. 14). Dans une conception englobante de l'organisation sociale, Gadamer prétend que l'expert en question crée une nouvelle attente: «Une planification sensée pourrait produire une organisation plus convenable, bref une maîtrise de la société par la raison, ainsi que des conditions socialement plus raisonnables» (*Idem*). Globalement, l'expert serait censé remplacer l'expérience pratique et sociale. Dans le cas présent, l'interprétation déterminée s'appuie sur la présence des objectifs spécifiques ainsi que sur une définition précise de la compétence visée; l'idée d'une compétence minimale ou d'un certain niveau de performance entre nécessairement en jeu. Autrement dit, si, par exemple, on utilise la gestion de classe comme point charnière de la reconstruction de l'expérience de l'autre, on fait aussitôt appel à la notion d'une bonne gestion de classe.

Cependant, il est opportun de noter que nos SU se sont tenus à proximité de la notion, assez imprécise d'ailleurs, de points d'observation ou de cibles de développement, dans leur description des paramètres utilisés. Derrière l'idée, même floue, de bonne gestion se dessine un ensemble plus ou moins articulé de principes et de théories se rapportant à l'enseignement; cet ensemble, plus ou moins articulé, peut être considéré dans deux sens: d'abord en fonction d'un corpus de connaissances encore embryonnaire (la fameuse «base de connaissances en enseignement»), mais idéologiquement surchargé dans sa version explicite; puis, par rapport à deux sources, encore une fois distinctes, mais non séparées: la conception originale du SU, probablement issue de son identité de formateur et de son champ de discipline, et les habiletés précisées dans les objectifs du stage.

Donc, à ce troisième niveau de signification, reconstruire l'expérience de l'autre, c'est d'abord adopter une distance stratégique permettant de jauger, d'une part, un contenu d'apprentissage, c'est-à-dire des compétences à acquérir, et, d'autre part, la possibilité pour le futur enseignant de s'y conformer; en définitive, c'est souscrire à une rationalisation de l'ensemble des apprentissages.

### *Une interprétation du quotidien: le journal de stage*

L'interprétation de l'expérience de l'autre se concrétise également à l'aide d'un outil de développement, le journal de stage. Pour le stagiaire, la démarche périodique d'interprétation du quotidien utilise la voie de l'expression, par opposition à celle de l'explication, pour reprendre la distinction faite par Reason (1988), qui permet à l'expérience de prendre forme dans un récit. Pour le SU, le contact avec cette démarche s'effectue grâce à une procédure (la lecture-commentaires des journaux) susceptible de donner naissance à un rapport pédagogique d'une nature particulière.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les fonctions de cet instrument, ainsi que son rôle dans l'ensemble des activités de formation pratique, ont mobilisé une partie importante du discours des SU. Précisons à ce propos que les thèmes abordés coïncident avec ceux mis en évidence dans d'autres recherches sur le même sujet, soit les fonctions de soutien et de clarification ainsi que l'exploration de modes d'intervention. Mais en parallèle avec les représentations des SU, que signifie interpréter l'expérience de l'autre lorsqu'il s'agit du journal de stage?

Du point de vue de la médiation des SU, interpréter, c'est avant tout accepter de devenir lecteur de l'autre et ainsi de refaire le parcours des événements commentés du stage. La procédure enclenchée s'avère, pour plusieurs, propice à une réflexion sur l'action (Schön, 1983), car le contact avec le récit du parcours constitue, en soi, une première forme d'interprétation. Pour plusieurs SU, il s'agit là, d'ailleurs, de sa seule forme réaliste étant donné les contraintes de la tâche d'encadrement. Pour ceux-là, interpréter l'expérience de l'autre c'est s'assurer de garder un œil sur l'évolution du stage, superviser la relation avec l'enseignant-associé ou, encore, vérifier les apprentissages réalisés.

Dans cette perspective restreinte, interpréter l'expérience de l'autre signifie simplement utiliser le journal de stage aux fins d'une interprétation privée et unidimensionnelle. Conçue comme un contrepoids à la distanciation du quotidien du stage, l'interprétation de l'expérience de l'autre prend ici un sens normatif: celui d'un compte rendu des apprentissages, fonction qui se conjugue fort mal avec les objectifs généralement associés à cet outil. Par ailleurs, pour d'autres SU, cette fonction s'est avérée particulièrement utile dans le cas de la supervision de la relation de supervision (SU4), c'est-à-dire de l'évolution de la relation avec l'enseignant-associé.

Pour nous, cette interprétation abrégée constitue un premier niveau, de nature identique à celle de l'interprétation déterminée, des événements de prise en charge. Elle exige un œil d'expert et présuppose un contenu prescriptif déterminant le rapport au savoir. Or, dans une vision élargie du journal de stage, interpréter l'expérience de l'autre par l'entremise du journal peut également s'étendre à une situation de communication idéale, comme le conçoit Habermas (1984), soit entretenir un dialogue avec l'expérience et mettre ainsi en branle un processus d'interprétation partagée.

### *Une interprétation partagée: le dialogue à propos de l'expérience*

Interpréter l'expérience de l'autre dans la voie d'un partage, c'est s'engager pleinement dans un dialogue. Cela signifie viser à comprendre un cheminement, à établir un lien et, enfin, à explorer différents modes d'intervention. Dans ce contexte, les thèmes abordés par le stagiaire deviennent des arènes de discussion et sujets de clarification. Dans notre étude, on en trouve une manifestation dans certaines représentations: «Je veux que ça commence un dialogue qui amène à éclaircir les choses.» (SU11) ou «Je le faisais souvent en reformulant, en lui demandant de préciser les choses.» (SU12)

Les SU engagés dans ce processus deviennent une sorte d'*alter ego* ou de témoin de la transformation, alors que les notions d'échange et de base de dialogue caractérisent les fondements de la médiation à l'œuvre. Dans cette perspective, l'interprétation partagée se traduit dans une véritable herméneutique, prise dans le sens gadamérien de l'enracinement dans un texte, de son interprétation et d'un apprentissage de l'intérieur vers l'extérieur<sup>12</sup>. Dans un sens analogue, qui confirme la valeur de l'interprétation partagée, Habermas et Gadamer partagent l'idée qu'il n'y a de compréhension véritable qu'à travers un processus intersubjectif.

L'herméneutique nous enseigne que les significations en tant que telles ne peuvent être appréhendées que «de l'intérieur vers l'extérieur» et que l'interprète ne peut élucider cette signification ou expression symbolique qu'en tant que participant virtuel dans le processus de développement d'une certaine compréhension entre les individus concernés. Gadamer et Habermas s'accordent à dire que le processus de compréhension – d'une tradition, d'une culture ou d'un texte – exige une sorte

d'engagement dialogique avec l'univers mental de l'autre (traduction du texte de Pusey, 1987, p. 61).

Dans son actualisation, l'interprétation partagée stimule les oscillations entre communication interpersonnelle et communication intrapersonnelle, lesquelles révèlent la zone de proche développement de la personne (Moll, 1990). Elle prend également le sens de fusion des horizons, au sens donné par Gadamer (1990) qui voit dans chaque situation la présence d'un horizon, c'est-à-dire une zone délimitant la compréhension par rapport à un objet (lui-même possédant son propre horizon de significations). «Je n'aurai donc accès à la connaissance d'un phénomène que dans un moment de doute, de dialogue et de questionnement qui se manifeste alors que mon horizon rencontre l'horizon entourant l'objet d'interprétation» (traduction libre de Pusey, p. 61). Ainsi, dans son rôle de médiateur et dans une perspective d'interprétation partagée, le SU devient un catalyseur de la fusion des horizons.

### *Des points d'ancrage théorique*

Les formes d'interprétation dégagées dans notre étude correspondent, entre autres, à celle de Zahorik (1988) (tableau 2) à propos des buts et des styles d'intervention des SU. Dans une recherche traitant des multiples facettes de la supervision en contexte scolaire, ce chercheur parvient à dégager une catégorisation des approches utilisées par un groupe de SU. De prime abord, on peut déjà entrevoir des similitudes entre les approches et nos formes d'interprétation: par exemple, entre le style prescriptif et l'interprétation déterminée, dans la mesure où la centration sur des compétences à acquérir et l'adoption de comportements appropriés peut constituer un angle d'intervention. Il en est de même pour le style de soutien et l'interprétation partagée puisque tous deux adoptent comme point de centration une forme de soutien à la démarche.

**Tableau 2**  
**Styles d'intervention des formateurs, selon Zahorik (1988)**

Buts	Styles		
	prescriptif	interprétatif	de soutien
comportement	prescription/ comportement chercheur, maître, mentor, critique		
idée		interprétation/idée humaniste, réformiste	
personne			soutien à la personne thérapeute, médiateur, investigateur



Mais là s'arrête cette comparaison, car les données de Zahorik ont été puisées à partir d'une démarche d'observation de l'ensemble de la tâche de supervision, ce qui n'est pas le cas de notre étude, nos formes d'interprétation se rapportant plutôt à des représentations de la médiation théorie/pratique. Ainsi, rappelons-le, c'est avant tout à travers le prisme de la double perspective description de la médiation-conception de la médiation qu'il faut appréhender les résultats de notre étude. Les formes d'interprétation privilégiées par nos SU doivent être conçues comme des balises et, à cet égard, notre intention n'est pas de figer, voire de réifier leur intervention dans des couloirs étanches, ce qui se conjugue fort mal avec la nature mouvante de leur tâche. Au contraire, il s'agit plutôt de clarifier les zones d'action à l'intérieur desquelles s'élabore le rôle du SU.

En somme, notre étude apporte des précisions sur la façon dont s'articulent les orientations des SU et en fonction de quels paramètres; elle présente aussi un outil de clarification des options idéologiques sous-jacentes. Afin de clarifier ce point, il est opportun d'élargir les axes identifiés par Zahorik en leur accolant les conceptions de plusieurs chercheurs (Carr et Kemmis, 1986; Ferry, 1983; Van Manen, 1977; Zeichner, 1983) sur le rapport entre la théorie et la pratique, conceptions qui se trouvent réunies dans le tableau 3.

**Tableau 3**  
**Conceptions du rapport entre théorie et pratique**

	Première piste	Deuxième piste	Troisième piste
Van Manen (philosophie)	analytique-empirique	phénoménologique-herméneutique	dialectique critique
Zeichner (paradigme)	béhavioriste	personnaliste artisanale	investigatrice
Carr et Kemmis (perspective)	scientifique	interprétative	critique
Ferry (modèle)	centrée sur les acquisitions	centrée sur la démarche	centrée sur l'analyse

Ce tableau met en évidence trois pistes idéologiques de la médiation théorie/pratique. La première piste suggère la présence d'un transfert de la théorie à la pratique; on peut voir se poindre le style prescriptif de Zahorik et notre interprétation déterminée. La deuxième piste insiste sur la présence d'un moyen terme entre la théorie et la pratique, celle de l'intégration d'un sujet qui agit, interprète et donne un sens à son expérience: on peut alors pressentir le style de soutien de Zahorik et nos interprétations globale et partagée. Selon cette piste, comme l'ont souligné plusieurs de nos SU, la médiation entre théorie et pratique passe de façon privilégiée par l'encadrement d'une réappropriation de l'expérience par le sujet.

Quant à la troisième piste, appelée aussi la piste critique, elle apparaît tout aussi timidement dans le style interprétation/idée de Zahorik que dans notre propre interprétation localisée. Cela revient à dire, si on emprunte cette fois le modèle de

Ferry (1983), que l'intervention de médiation des SU est centrée sur des acquisitions ou sur la démarche du stagiaire, dans un sens phénoménologique ou herméneutique, et que, par ailleurs, la présence d'un axe critique demeure fortement problématique. De toute évidence, une optique d'analyse critique, de conscientisation, de transformation et même de changement, dans le sens collectif de la notion, est donc très réduite pour ce qui touche la médiation entre théorie et pratique.

Quoi qu'il en soit, nous postulons que la médiation des SU n'est jamais neutre et qu'elle est liée à des croyances, dans le sens donné par Zeichner et Tabachnick (1982). Cela ne nous amène pas à conclure à l'existence d'une croyance monolithique sous-jacente à chacun des gestes d'intervention du SU, et que ce dernier fonctionnerait dans un modèle cohérent et à toute épreuve, ce qui est loin d'être le cas. Les résultats de notre recherche mettent plutôt en évidence le fait que la croyance du SU prend forme implicitement selon le cadre utilisé pour aborder chaque situation (voir tableau 4). Ce cadre permet à l'idéologie de prendre forme et non pas l'inverse. On croit donc que l'intervention des SU s'ajuste, en quelque sorte, au contexte en fonction de paramètres souples, à l'image de ceux que rapporte le tableau 4 et auxquels nous avons jugé opportun de faire correspondre un but.

**Tableau 4**  
**Synthèse de l'approche des superviseurs universitaires**

Cadre	Global classe/enfants/stagiaire	spécifique contexte	spécifique compétence
Orientation	ouverte partagée	localisée	déterminée
But	exploratoire, échange intégration	approfondissement	acquisition

Le tableau 4 dresse un portrait de la contribution/médiation des SU en présentant une catégorisation fondée sur leur unité de travail, soit le cadre à partir duquel se structure la médiation. Cette dernière nous permet de considérer sous un jour nouveau ce que nous appelons, d'une part, le rapport à la croyance et, de l'autre, les axes de médiation proprement dits.

Mais, d'un point de vue plus étendu, que peut-on conclure à propos de la présence des universitaires dans la formation pratique en milieu scolaire? Peu de choses, en fait, sur les particularités de leur perspective de travail en tant qu'universitaires. Leur effet de contreponds sur la socialisation scolaire, ainsi que sur le morcellement de l'ensemble de la formation semble, de prime abord, diffus et, dans une certaine mesure, plutôt restreint. Néanmoins, afin de nous prononcer plus catégoriquement là-dessus, il serait nécessaire de mener une recherche sur l'influence de leur culture disciplinaire et d'examiner minutieusement les éléments du contexte d'intervention, ce que nous n'avons pas fait dans le cadre de cette étude. Finalement, en ce qui concerne la spécificité de leur rôle dans la triade, certains éléments semblent vouloir ressortir, l'un des plus saillants étant l'encadrement de l'approfondissement des élé-

ments du contexte et de l'expérience en cours. Or, à partir de notre catégorisation, il y aurait sans doute lieu de traiter cet aspect en examinant parallèlement le rôle de l'enseignant-associé et les limites de son champ d'intervention dans ce domaine.

## NOTES

1. Trois dimensions de la médiation ont été explorées dans le cadre de cette recherche. La première fait l'objet du présent article et concerne ses formes particulières; la seconde se rapporte aux conditions dans lesquelles elle s'actualise; quant à la troisième, elle s'attache aux conceptions de la contribution des intervenants en formation pratique en contexte scolaire.
2. Dans une perspective complémentaire faisant partie de la recherche doctorale, nous avons analysé les efforts de médiation d'enseignants en exercice qui assument également la responsabilité d'un cours dans des programmes de formation à l'enseignement.
3. Nous avons fait, entre autres, l'essai peu concluant d'un questionnaire à réponse ouverte expédié à des superviseurs travaillant dans différents contextes universitaires.
4. L'approche décrite par Glaser et Strauss a été reprise et reconstruite dans des ouvrages plus récents; voir, entre autres, *Qualitative analysis for social scientists* (Strauss, 1987) et *Basics of qualitative research* (Strauss et Corbin, 1990).
5. Comme support instrumental au codage du discours des SU, nous avons utilisé le logiciel de traitement de données HyperResearch. Ce dernier permet, entre autres, de manipuler facilement des segments de texte et de vérifier les hypothèses en rapport avec le traitement des données recueillies.
6. La notion de reconstruction fait référence au processus de réorganisation des événements se rapportant à l'expérience du stagiaire.
7. Les écrits sur le sujet sont nombreux. Parmi ceux qui ont retenu notre attention, mentionnons deux collectifs d'auteurs: l'un porte sur l'œuvre de Paul Ricœur, *A Ricœur reader: Reflection and imagination* (Valdés, 1991); l'autre examine le phénomène du narratif: *The narrative study of our lives* (Josselson et Lieblich, 1993).
8. Le sens de l'interprétation en tant que dialogue ou moment de la compréhension se dégage d'un texte intitulé «L'herméneutique comme philosophie pratique», tiré d'un ouvrage de Gadamer (1990). Dans sa présentation de l'interprétation, de la praxis et de leurs rapports, ce dernier met en évidence le rôle de l'interprétation comme élément structurel de la compréhension, élucidation ou explication. En somme, il confère à cette notion le sens élargi de rencontre avec l'autre ou de dialogue qui, d'après nous, constitue le fondement conceptuel de la médiation du SU.
9. Le concept est tiré de l'ouvrage *Voices of the mind* (Wertsch, 1991).
10. Le concept est utilisé par les sociologues qui empruntent la grille critique; il désigne la tension entre l'intellect et l'affect.
11. Nous avons choisi la notion de mentor théorique par opposition à celle de mentor pratique. On songe ici au rôle spécifique de l'enseignant-associé.
12. L'expression «learning from the inside out» est issue de l'œuvre de Lev Vygotsky (1987 – Cet ouvrage remonte à 1934). Elle a été reprise et reconstruite par Wertsch (1985) dans l'ouvrage *Vygotsky and the social formation of mind*.

**Abstract** – This article examines the role of university supervisors of teacher training school practicum. The author describes the main themes in a group of supervisors from the perspective of mediation between theory and practice. Types of interpretation of various perspectives are then categorized using illustrations and a theory-based method. The results provide a clarification of both the framework used by supervisors in their interventions and of the impact of underlying beliefs about the links between theory and practice.

**Resumen** – Este estudio atañe la intervención de supervisores universitarios en la formación práctica en medio escolar. El autor identifica los ejes de orientación de un grupo de interventores en este medio, bajo el ángulo de una mediación entre la teoría y la práctica. Se establece una categorización de las formas de interpretación que ilustra los diferentes enfoques presentes, recurriendo al método de la teoría anclada. Los resultados contribuyen a aclarar tanto el cuadro a partir del cual la intervención del supervisor se estructura, como los lazos con las creencias subyacentes a la relación entre teoría y práctica.

**Zusammenfassung** – Diese Studie betrifft die Rolle der Universitätssupervisoren in der praktischen Ausbildung zum Schuldienst. Der Verfasser legt die Orientierungslinien einer Gruppe von Interventionen auf diesem Gebiet dar, im Sinne einer Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Er teilt die Interpretationsformen, die ihre Methode beleuchten, in Kategorien ein, mittels der Methode von der auf Erfahrung aufgebauten Theorie. Die Ergebnisse bieten einen Rahmen für die Strukturierung der Rolle der Universitätssupervisoren, und beleuchten zugleich seine Verbindung zu den zugrundeliegenden Auffassungen über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis.

## RÉFÉRENCES

- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Londres et Philadelphie: The Falmer Press.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Fourez, G. (1988). *La construction des sciences: Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*. Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Gadamer, H. G. (1990). *Herméneutique: traduire, interpréter, agir*. Québec: Fides.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Grimmett, P. P. (1978). *The clinical supervisor as a stranger*. Texte inédit, Faculté d'éducation, Université de Colombie-Britannique.
- Grimmett, P. P. et Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. Vancouver: Pacific Educational Press, Université de Colombie-Britannique.
- Grimmett, P. P. et Ratzlaff, H. C. (1986). Expectations of the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 41-50.
- Habermas, J. (1984) *The theory of communicative action* (vol. 1, traduit par Thomas McCarthy). Boston, MA: Beacon Press.
- Josselson, R. et Lieblich, A. (éd.) (1993). *The narrative study of our lives*. Londres: Sage Publications.
- Little, D. J. (1993). *Achieving healthy attitudes: Intellect and affect as the underpinnings of consciousness*. Texte inédit, Université de Régina.
- Moll, L. (éd.) (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Pusey, M. (1987). *Jürgen Habermas*. Londres: Tavistock Publications.
- Reason, P. (éd.) (1988). *Human inquiry in action*. Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smyth, W. J. (éd.) (1987). *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres: The Falmer Press.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory, procedures and techniques*. Londres: Sage Publications.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative research for social scientists*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Valdés, M. (éd.) (1991). *A Ricœur reader: Reflection and imagination*. Toronto: Toronto University Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-229.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (Traduit par N. Minick). New York, NY: Plenum Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, NY: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Zahorik, J. A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. M. et Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.
- Zeichner, K. M. et Tabachnick, B. R. (1982). The belief systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. *Journal of Education for Teaching*, 8(1), 34-54.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.